

コミュニケーション能力に関する小論

—— 初級外国語教育におけるコミュニケーション能力向上にかかわる諸問題 ——

田 中 一 嘉

Zu einigen Fragen der Kommunikationsfähigkeiten

—— Probleme und Aufgaben in der Grundstufe des Fremdsprachenunterrichts in Japan ——

Kazuyoshi TANAKA

コミュニケーション能力に関する小論

—— 初級外国語教育におけるコミュニケーション能力向上にかかわる諸問題 ——

田 中 一 嘉

群馬大学教育学部英語教育講座（ドイツ語）

（2019年9月25日受理）

Zu einigen Fragen der Kommunikationsfähigkeiten

—— Probleme und Aufgaben in der Grundstufe des Fremdsprachenunterrichts in Japan ——

Kazuyoshi TANAKA

anglistische Abteilung pädagogischer Fakultät, Universität Gunma

（am 25. September 2019 akzeptiert）

序

日本の外国語教育の主な目的が、目標言語による「コミュニケーション能力の向上」に設定されてからすでに久しい。それは、義務教育を含む中等教育においても、英語以外の第2外国語教育を含む高等教育においても同様である。現在では、「国際社会でグローバルな活躍ができる人材の育成」を錦の御旗に、それがほとんど当然のごとく、半ば無批判に受け入れられているといつてよい。

一方で、そもそも「コミュニケーション能力」とは何なのか、あるいは「コミュニケーション」という概念そのものについての、教育現場における共通理解はいまだ十分とは言えず、あいまいなままである。

本稿では、中等教育、高等教育双方における外国語教育現場、特に小・中学校での英語、大学での第2外国語という、初級教育現場でのコミュニケーション能力向上に係る諸問題を取り上げ、整理するとともに、そこに横たわる様々な課題を検討し、今後の外国語教育の在り方について、そもそもコミュニケーション能力の向上のみを外国語教育の主目的としてよいのかどうかも含め、考察を加える。

1. 「コミュニケーション」とは何か

一般的にも、外国語教育に係る範囲に限っても、「コミュニケーション」という言葉は、いったいどの程度その意味の正確な理解に基づいて用いられているだろうか。

まず、一般的な観点から国語辞典で調べてみると、「社会生活を営む人間が互いに意志や感情、思考を伝達し合うこと。言語・文字・身振りなどを媒介として行われる。」（デジタル大辞林）とあり、英和辞典、英英辞典ではそれぞれ、「1. 伝える（伝わる）こと；（熱の）伝導；（動力の）伝播；（病気の）感染。2. 連絡；（ラジオ・テレビによる）報道；（電話・電報による）通信、交信、；〔……との〕（相互の）意思疎通、交際、取引〔with〕」（ジーニアス英和大辞典、1～6のうち主要と思われる1・2のみ）、Communication: 1. the activity or process of expressing ideas and feelings or of giving people information 2. methods of sending information, especially telephones, radio, computers, etc. or roads and railways (Oxford Advanced Learner's Dictionary 8th edition 1・2のみ)と記述されている。

また、筆者の専門であるドイツ語については、独

和辞典、独辞典でそれぞれ次のように書かれている。「1. (言語・身振り・合図・信号・その他さまざまな記号による情報・思想などの) 伝達、通達、通信、コミュニケーション 2. 関係、関連」(小学館独和大辞典 第2版)、Kommunikation: Verständigung untereinander; zwischenmenschlicher Verkehr besonders mithilfe von Sprache, Zeichen (Duden Deutsches Universalwörterbuch 6. Auflage)

これらに共通するのは、その手段・方法を含んだ「伝達」という概念であろう。

次に、外国語教育や第二言語習得論などのコミュニケーションを研究対象に含む学問分野に目を向けると、そこでもその定義は容易ではないようで、八島(2019)では「コミュニケーションには100以上の定義があると言われ一中略一「コミュニケーション」ということばほど気軽に用いられ、日常に氾濫しながら、学問的に定義するのが難しい用語はない」と述べられている¹⁾。

また、佐藤編(2019)によれば「コミュニケーション」という概念は、コミュニケーション研究・教育の分野においてもとらえ方は多様で、必ずしも統一された見解はないという。佐藤は主なものとして以下の3つを上げ、

- (1) 伝達モデルに基づくアプローチ：コミュニケーションの送り手が、メッセージや情報を何らかの記号を用いて、受け手に伝達するプロセスとして定義。
- (2) 構造主義的アプローチ：コミュニケーション・プロセスによって、意味が創造、構築される。「送り手」や「受け手」はコミュニケーション「参加者」として、意味を相互に交渉し、共同的に構築していると考ええる。
- (3) 批判的アプローチ：現実社会の不正を批判的に分析し、コミュニケーションを通じて他者とともにより平和で公正なグローバル社会を構築してゆくことができると考える。

当該分野では(1)のような情報伝達についての形式的なとらえ方から、(2)のような意味の創造の場

という考え方を経て、(3)のようなコミュニケーションを通じて何をめざすかまでをも射程に入れたアプローチへと、徐々に変転してゆき、近年では(3)に基づいた研究・教育が展開されていると説明している²⁾。

次に、学校現場に目を向けてみる。小学校は2020年度、中学校は2021年度からの全面実施に向けて2017年に改訂された中学校学習指導要領第2章第9節外国語では、冒頭にある「第1 目標」の(1)において、「外国語の音声や語彙、表現、文法、言語の働きなどを理解するとともに、これらの知識を、聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて活用できる技能を身に付けるようにする」とあり、同(3)でも「外国語の背景にある文化に対する理解を深め、聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う」と書かれている。小学校学習指導要領第2章第10節外国語においても、(1)に「……日本語と外国語との違いに気付き、これらの知識を理解するとともに……」という文言が加わるが、上記下線部分は同様である。

このように、一般的な辞書の記述から、関連する学問分野の定義、学習指導要領に至るいずれにおいても、コミュニケーションは音声伝達に限定されてはいない。それどころか広義には、最も重要な手段と見なされてはいるものの、言語を手段とするものにさえ限定されていない。しかし、学校現場ではほとんどの場合、「コミュニケーション」といえば言語教育、それも「外国語教育」における会話、スピーチなど、音声による「聞く」「話す」活動ととらえられ、「コミュニケーション能力の向上」とは、それら「聞く」「話す」能力の向上と考えられている。このことは一般的にもおおむね同様であろう。

しかし、実際の言語コミュニケーションが、外国語を介在するものを含めて、音声によるものとどまらないことは自明である。従来の書物や書状は言うに及ばず、インターネットやSNSという新たな媒体においても、文字による「読むこと」「書くこと」によるコミュニケーションがその地位を脅かされて

いる様子はない。むしろ多様化し、それぞれの媒体において、新たな規範やスタイルが形成されつつあるとも言えよう。

それでは、外国語教育現場、特に初級教育の現場で、「コミュニケーション」をどのようにとらえたらよいのであろうか。本稿では、communication という言葉本来の意味に基づいたうえで池上（1984）に依拠し、「外国語によって互いに共通（common）のものを生み出す過程」と仮に定義しておく。そして「コミュニケーション能力」を「それを成し遂げるための能力」と位置付けたうえで論を進めてゆきたい。

2. 「コミュニケーション能力」とは何か

それでは「コミュニケーション能力」とは具体的にどのようなものを指すのであろうか。

例えばCEFRでは、言語に関連の深い狭い意味でのコミュニケーション能力を「コミュニケーション言語能力 (communicative language competences)」とし、その中には以下の3つの能力が含まれる³⁾。

「言語（構造的）能力 (linguistic competences)」

音韻、統語論に関する知識と技能や、システムとしての言語のほかの側面に関する知識と技能を含む。

「社会言語能力 (sociolinguistic competences)」

言語の社会文化的な条件下での言語使用と関連している。一中略一（例えば丁寧さの規則、世代、性、階級、社会的グループなどの間の規範、地域社会での機能を果たすためのある種の基本的儀礼の言語的定式化）

「言語運用能力 (pragmatic competences)」

言語素材を使うときの機能面に関する能力という（一定の言語機能を表現に盛り込む能力）。

この中で「言語（構造的）能力」だけが、一般的な意味での言語運用能力であり、残りの二つは言語そのものを操る能力を超えて、社会文化的なコンテ

クストへと広がってゆくものだ。つまり言語によるコミュニケーションを想定した場合でも、そこには言語以外の能力が同時に求められると考えられている。

また、外国語教育や第二言語習得論の分野においては、コミュニケーション学や社会心理学の影響を受けて、学習者の外国語やコミュニケーションに対する心理的不安、「外国語不安 (language anxiety)」や「コミュニケーション不安 (communication apprehension)」に関する研究が、1990年代以降盛んになってきている⁴⁾。そのような不安の軽減、解消を目指すことが、コミュニケーション能力の向上に寄与するからである。

併せて、古くは1960年代に端を発する「言語学習適性 (language learning aptitude)」に始まり、コミュニケーションに対する「動機づけ (motivation)」や「意欲 (willingness to communicate)」の問題も、研究の対象になっている。意欲については、もともとコミュニケーションに消極的な態度が社会文化的に高く評価されないコンテキストで、コミュニケーションに対する意欲をはかる尺度として意図されたものであるが、これが第二言語習得に応用された⁵⁾。

これらはいずれもコミュニケーション参与者自身の心理にかかわる問題であり、記号体系としての言語を操る能力とは直接関係が無い。

このように、コミュニケーション能力とは、言語によるコミュニケーションであっても、言語能力を超えた多様な能力や要素が複合して成り立っているものと考えられる。したがって、その巧拙を簡単に断じることは難しい。語彙や文法の知識や理解は正確かつ深いのに、コミュニケーションに対しては消極的で、その知識をなかなか活かさない人がいる一方で、語彙や文法はよくわかっていないにもかかわらず、積極的にコミュニケーションをはかろうとする人もいる、ということは、一般的な経験においてもよく目にすることである。一見したところでは後者のコミュニケーション能力の方が高いように見えるが、総合的に考えれば、一概にどちらとも言えない。

3. 言語のコードとコミュニケーションのコード

言語コミュニケーションの場合、まず言語そのものを身に付けなければならない。すなわち、発音、語彙、文法である。これら言語のコードは、ある程度厳密な「規則」であるから、「正しい発音」、「正しい意味」、「正しい文」という言い方ができるように、規則に従った「正しさ」が問題になる。

一方コミュニケーションは、社会文化的背景や場面に応じて、いかにスムーズに行うかがその成否にかかわる。そこで問題になるのはなんらかの規則に従った「正しさ」というよりも、状況に即した「適切さ」であろう。したがって、コミュニケーションにおけるコードは、言語のコードほど厳格にはないものの、コミュニケーションを成立させるために、コミュニケーション参加者に対して一定の拘束力を発揮する。

しかし、言語の場合は使用する言語のコードに従えばよいということになるが、コミュニケーションの場合はそれほど単純ではない。たとえば、英語のように国際的な通用語になっている言語を使用する場合、ノン・ネイティブすなわち非母語話者同士のコミュニケーションになる場合も多い。そのような場合も、使用言語である英語圏の社会文化的規範を背景としたコミュニケーションのコードに従うべきなのか。それともコミュニケーション参加者の母語圏のコードに従うべきなのか。

また、コミュニケーションの現場が英語圏ではない場合はどうか。使用言語である英語圏のコミュニケーションのコードに従うべきなのか、コミュニケーションが行われる場所のコードに従うべきなのか。

さらに、片方が母語話者の場合でも、それほど簡単には割り切れない。非母語話者は無条件に母語話者側のコミュニケーションのコードに拘束されるのだろうか。このほかにも多くのバリエーションが考えられ、一概に明確な対応は考えにくい。

このような現状を背景にして、複言語主義 (plurilingualism) のように、外国語学習の目標は「理想

的母語話者」のようになることばかりではない、とする考え方⁶⁾や、そもそも英語のような通用語によるコミュニケーションは、通用語の言語圏の社会文化的な規範に束縛されない、いわば「カルチャーフリー」のコミュニケーションであるべきとする考え方も出てきている⁷⁾。特にコミュニケーション能力に関しては、異文化コミュニケーション能力とも関連付けられ、母語話者の持つ能力を基準あるいは最終到達点とせず、学習者がすでに持っている多面的な能力を認めたくえて、より多様で複合的な能力の獲得を目指すべきであると考えられるようになってくる⁸⁾。

4. アイデンティティ、モチベーション、そして意欲

そのような考え方に基づけば、コミュニケーション参加者が使用言語の母語話者であろうと非母語話者であろうと、どちらかの規範に受動的に従うことなく、自己の社会文化的なアイデンティティを保ちながら、同時に相手を不快にさせることなくふるまうことが、理想的なコミュニケーションということになろう⁹⁾。コミュニケーションに対する不安や、それによるモチベーションや意欲の低下は、自らのアイデンティティと、使用言語の背後にある社会文化的な規範との不整合に基づく場合が多い。したがって外国語教育現場においては、当該言語のコミュニケーションのコードを、従順に受け入れ同化することを学習者に強要するのは望ましくないと言える。

特に日本では、母語話者の言語使用を必要以上に美化する傾向があり、そのことにより、特に初級学習者の場合、それと比較した自分の能力の低さを恥じるあまり、コミュニケーションに対する意欲や積極性を低下させてしまうマイナス効果を生みやすい¹⁰⁾。このことは、日本人に多く見られる完璧主義的傾向と相まって、決して能力の低くない学習者においても外国語によるコミュニケーションに対する苦手意識を育んだり、外国語は流暢に使いこなせるところまでマスターしなければ学ぶ意味がない、という誤った固定観念を強めかねない。

しかし一方で、カルチャーフリーの言語コミュニケーションがそもそも可能なのか、という問題も提起されうる。現実問題として、母語話者に近い言語使用をする方が、一般的に伝達性が増し、理解されやすくなるという考え方もある¹¹⁾。また、特に日本のように、外国語教育の中に異文化理解教育が求められ、そこにほとんど閉じ込められているような状況では、当該言語のコミュニケーションのコード、その背後にある社会文化的規範に触れ、それに基づいてふるまう経験を通して文化の多様性を実感し、新たな対人関係の在り方を発見することもまた、外国語学習の重要な要素であろう。

これらに対して、熊谷・佐藤（2019）は「批判的メタコミュニケーション意識」を提案している。ここでは、外国語学習は新たな言語やコミュニケーションのレパートリーを増やすことであると考えられ、学習者は目標言語によるコミュニケーションの規範や習慣を単に従順に受け入れるのではなく、新たな規範や習慣を知ることにより、自らの言語、アイデンティティ、社会文化的な規範を批判的に認識することを促される。そしてそのことを通じて、母語話者、非母語話者の枠を超えた協働により、自分自身とそれを取り巻く状況とを、より良いものに変えてゆこうとする態度が養われる¹²⁾。

このような考え方は、コミュニケーションの理想を追求する一方で、母語学習との連携の可能性も示唆している。外国語学習を通じて、母語である日本語によるコミュニケーションを批判的に顧みることができれば、今後の国語教育の充実が期待されるし、義務教育現場においても、日本語を母語としない児童生徒が増えてきている現状に対しても、今後何らかの貢献ができる可能性があるかもしれない。しかし外国語教育と母語教育との連携については、学習指導要領にも謳われているものの、現時点では理念にとどまり、具体性を帯びるまでには至っていない。

「コミュニケーション」については、今回取り上げたもの以外にも、外国語教育、第二言語習得、異文化コミュニケーション、記号論、言語学、心理学、社会学など、様々な分野にまたがって多岐にわたる研究が繰り広げられており、包括的にとらえること

は極めて難しい。1における引用にもあるように、「コミュニケーション」はその概念をつかむことさえ困難で、その在り方について簡単に結論、方向づけられる問題ではないのである。

5. 初級外国語教育における「コミュニケーション能力」と「言語（構造的）能力」に係る諸問題

5.1 「コミュニケーションに役立つ文法」

次に、日本の初級外国語教育現場に目を移してみる。具体的には、義務教育における英語教育と、大学における第2外国語教育である。

どちらも現在では、文法訳読中心ではなく、コミュニケーション能力の向上を視野に入れた教育が標榜されていることに大きな変わりはない。しかし、目標言語をゼロから学び始める初級教育の現場では、学習の到達目標如何にかかわらず、言語そのもの、CEFRのいうところの「言語（構造的）能力」の基礎をまず身に付けなければならない。すなわち、発音、語彙、文法である。初級段階ではそれらの習得に割かれる時間が、中・上級に比べて相対的に多くなることは避けられない。

昨今では、言語の構造に関する学習、いわゆる文法学習をカリキュラムの中心に据えるのではなく、文脈に埋め込み、文レベルを超えて、談話、ディスコースレベルから文法を教えることが主流になりつつある。すなわち、「コミュニケーションのために役立つ文法」、コミュニケーションするための「リソースとしての文法」という考え方である。このような文構造の形式的把握から、場面性を考慮する文法学習への変化は、「正確さ（accuracy）」から「流暢さ（fluency）」へ、「知的学び」から「技能の習得」への移行と、しばしばセットになる。

しかし、このような合目的的文法学習には、目的に寄与、貢献しない事項は捨象されたり、巻末などへ後回しにされる傾向がある¹³⁾。まずは一通りの「言語（構造的）能力」を身に付けようとする初級段階においても、今までカリキュラムに含まれていた基本的事項（と考えられていたもの）の一部が教

材や授業から失われることも多い¹⁴⁾。

このような状況では、目標言語の全体像の把握、体系的な学習を阻害する危険性がある。個々の言語現象は場面に関連付けられるあまり、ばらばらに提示されがちで、それぞれの関連性への気づきや理解が喚起されにくくなる。体系的な学習を通して、そもそも今学習している言語が、全体として構造的にどのような特徴を持っているのか、母語や既習外国語と比べてどのような相違点・共通点があるのか、学習者にそのあらましを見通させることは、人間の言語に対する知的興味や理解を深めると同時に、母語と既習外国語を相対化することもつながり、とても重要なことだと思う。

そもそも初級教育において、どの程度の「言語（構造的）能力」を身に付けるべきなのか、ということには議論の余地があろう。しかし、「言語（構造的）能力」を使って何ができるか、という Can-do 型の考え方に立ったとしても、4 までで述べた理想的なコミュニケーションを実践するための基礎的な能力を育み、学習指導要領の「第 1 目標 (2) にある、「コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、日常的な話題や社会的な話題について、外国語で簡単な情報や考えを理解したり、これらを活用して表現したり伝えあったりすることができる力を養う」ためには、いくら「簡単な」という断り書きがあろうとも、初級で扱う文法事項を、今までより大幅に縮減、省略することは現実的ではない。学習指導要領でも決して減らす傾向にはなく、語彙などはむしろ増えている。

このように考えると、場面性に過度に依拠した合目的的文法学習は、「言語（構造的）能力」の土台を築く過程においては必ずしも万能とは言えない。

5.2 学習者の多様性と「言語（構造的）能力」

また、現在の教育現場においては、中等教育でも高等教育でも、学習者の多様性が広がっている。義務教育現場には外国人の子女も多く、母語が日本語ではない、あるいは日本語能力が十分ではない児童・生徒の教育は社会問題になりつつある。また、大学においても、少子化対策として世界各地からの留学

生の受け入れが進み、多くの授業で母語や社会文化的背景が異なる学生が混在している。

このような、多様な学習者に対応する教育においては、一般的に「低コンテキスト文化 (low-context cultures)」におけるコミュニケーションが有効とされる。すなわち、共通の社会文化的文脈（コンテキスト）に頼らないコミュニケーションである。コミュニケーションの参加者が多様であれば、当然共通の社会文化的背景は想定しにくい。したがって、察し合い、空気の読み合い、以心伝心などは期待できない。その分、多くの事柄を「言葉を尽くして」説明し、明らかにしなければならない。したがってそこでは、共通の社会文化的背景を当てにすることができ、言葉で多くを語らなくても察してもらえる「高コンテキスト文化 (high-context cultures)」のコミュニケーションに比べて、相対的に高い「言語（構造的）能力」が求められることになる¹⁵⁾。

この点においては、今後も社会文化的に文脈によりかからない、その点においてはカルチャーフリーともいえる、よりしっかりした言語能力が、母語運用能力も含めて求められているといえる。

このように、「言語（構造的）能力」の基礎、土台をつくる初級段階では、目標言語の学習目的が何であろうと、そのリソースとなる言語そのものの能力をしっかり身につけなければならない。それを限られたカリキュラムの中で、いかに成し遂げるかが大きな課題であろう。

5.3 外国語を外国語で学習することと「文法用語」

現在の学習指導要領では、高等学校のみならず中学校においても、「指導計画の作成と内容の取扱い」の中に、「生徒が英語に触れる機会を充実させるとともに、授業を実際のコミュニケーションの場面とするため、授業は英語で行うことを基本とする」（下線筆者）という文言がある。また、最近では日本でも、目標言語のみならず他の教科も目標言語を使って学習し、学習者を日々目標言語の環境の中に浸す (immerse) ことで、その学習効果を上げようと目論む「イメージョン・プログラム (immersion program)」を導入する教育機関も増えてきており¹⁶⁾、

「目標言語は目標言語を使って学習する」という考え方が広がりつつある。

同時に教室での、いわゆる「文法用語」の使用が忌避されるようになってきている。これは、しばしば「文法用語を覚える」という目標言語についてのメタ的な「知識の獲得」が最終目標になってしまいがちな学習から、その言語を用いて何ができるようになるか、ということを目指にするCan-do型の学習、すなわち「技能の習得」という学習目標への転換を目指そうとする背景がある。

しかし、このような方法にも問題が指摘される。まず前者については、上に述べたような「言語（構造的）能力」の土台を築かなければならない初級段階の学習においては、通常の限られた学校教育のカリキュラムの中で「目標言語を使って教える」ことを貫徹するのは困難であり、それが必ずしも効果的ではないという点がある。

具体的には、このような教育方法を採用している教室では、後ろの方や見えないところで、学習者同士が母語でささやき合いながら、授業の内容を確認したり、疑問に感じるところを共有しようとする状況がよく見られる。これらは、まだ学習者に目標言語の言語能力が十分に身につけていないため、目標言語を用いて教師に直接質問したり学習者同士で話し合うことができないために起こる現象である。

このように、学習者が感じた（しばしば素朴な）疑問にこのやり方がどの程度応え、その疑問が発端となる言語に対する好奇心や知的興味の芽生えをいかに育ててゆけるのか、という点では疑問が残り今後の課題となろう¹⁷⁾。

後者においては、文法用語を忌避するあまり、その背後にある文法概念の理解にしばしば支障をきたしているということが挙げられる。文法用語は、それ自体一つの文法機能に応じた概念カテゴリーを形成し、目標言語の構造的効率的な理解に寄与するはずのものである。しかし、「用語の暗記」に陥ることを避けようとするあまり、そもそもの目的である文法概念の獲得がなされなければ、元も子もない。文法用語それ自体を知らなくても、文法概念が獲得できていて、正しい文を理解、生成できれば問題は

ないはずだが、文法用語を知らずに文法概念だけをよく理解している学習者は、筆者の経験上は極めて少ない。

重要なのは、「用語」そのものではなく「概念」なのだから、文法用語によって学習者に何を理解させるのか、目標言語のどのような特徴を理解できるようになるのかをしっかりと見据えた教育上の視座が、教員には求められるだろう。母語のように言語使用を無意識化、自動化しようとするのではなく、学習者に言語構造を考えさせ、その「理解のプロセスを意識化」することも、外国語教育にとっては重要なことであり、そのためには文法用語の使用も、決して無意味なものとは言えまい。

そしてそのことにより、初級外国語学習の中に人間の言語についての「知的学び」の発端が生まれたならば、学習者に対して目標言語をツールとして使いこなす「技能の習得」だけではない、外国語学習の新たな意義を与えることになるだろう。

なにより、学習者に言語構造に関する「わかった感」、「納得感」のようなものを持ってもらうことは重要で、そのことにより、なんとなく使いはするものの、どうしてそうなっているのか今一つ腑に落ちない、というストレスをはらんだ不安定な心理状態を解消することができる。そのことは、長い目で見ればモチベーションの低下を防ぐことになり、同時にさらなる言語使用に対する積極性や、自分なりの工夫を加えようとする意欲を育てることにつながるのではないだろうか。

もちろん、現実のコミュニケーションではあまり現れない言語現象を多くの文法用語を駆使してくどくど説明することは、学習者のモチベーションに悪影響を与える。しかしそれでも、外国語学習に「技能の習得」だけではない「知的学び」の可能性を追求するのであれば、母語の介在や文法用語の使用を単に排除するのではなく、それを用いた教育の方法を洗練させる方向に向かうべきだと思う。

6. コミュニケーションと文法—初級外国語教育における「技能の習得」と「知的学び」の可能性

外国語学習の初級段階では、学習の目的が何であろうと、基本的な「言語（構造的）能力」の獲得が不可欠である。この避けて通れない、「やらなくてはならない」こと自体に意味を持たせてやりがいを生み、コミュニケーション能力の向上を図ることと併せて、学習者の言語についての知的興味を育てる、少なくともその萌芽を摘み取らないようにする工夫が必要であることは、すでに述べた。「技能の習得」だけではない外国語教育の意義の問題である。

その一つとして、拙稿（2012）では大学の第2外国語教育におけるドイツ語初級教育を例にとって、言語の構造を理解することそれ自体を、「異文化理解」に結び付ける可能性について述べた。詳述は避けるが、要点は以下の通りである。まず、「異文化理解」を「自分とは異なるものごとの見方、世界の捉え方を理解すること」と位置付けたいうえで、言語は外界をそのまま表すのではなく自立的に再構成しているということに学習者の目を向け、外国語を学ぶ事は母語とは異なる外界の再構成の仕方を学ぶ事であることを明確にする。そのことにより、学習者は言語の構造を学ぶことそれ自体の中で、ものの見方、整理の仕方およびその表現方法の多様性に出会い、同時にその背後にある自然言語の普遍性をも垣間見ることになる。このことを、音のレベル、語彙（意味）のレベル、統語（文法）のレベル、テキスト・語用論のレベルそれぞれにおいて確認することにより、学習者はそれらをより体系的に学ぶ事ができる、ということである¹⁸⁾。

これはあくまで一例だが、言語の構造を学び「言語（構造的）能力」を身に付けることによって得られるものが、必ずしも「技能の習得」、「コミュニケーション能力の向上」だけではない、ということを学習者に自覚させることは大きな意味がある。「コミュニケーション能力の向上に寄与しない外国語学習には意味がない」という短絡的誤解を解消するためにも重要なことである。

目標言語の形式上の基本的な特徴は、その多くが初級段階で現れる。それら基本的な形式、例えば名詞の性、数量詞、冠詞、助詞、時制、アスペクト、話法などによって、何が意識化されるのか、ということに外国語学習を通じて体験的な理解を深めることは、言語と人間に対する「知的学び」をもたらすことになるだろう。

もちろん言語には社会的な要素もある。コミュニケーション能力向上を目指す外国語教育においては、実際のコミュニケーションの場面を重要視することから、言語の持つ社会性と結びつきやすい。しかし、言語と社会とのかかわりを大きく取り上げると、当該言語が使用されている地域の情報（歴史や文化など）を学習に取り入れる必要が出てきて、イデオロギーや地域研究と結びつきやすく、言語そのものから離れやすい。言語そのものについて多くを学習しなければならない初級段階においては、その一定の必要性、有効性は認めるものの、言語の社会性を授業に大きく取りこむことは必ずしもふさわしくないと思う。

むしろ人間そのものについての知見を深める方向の方が、初級段階には有効だと思える。先に述べた初級段階に出て来る言語事実を体系的に学ぶ事によって、それが十分可能だと思われるからである。そしてこのような学習には、母語を使用した教育も有効である。学習者の母語や既習外国語との比較検討が理解を深めることになるからである。

さらに、このような学習は、高等教育における初級外国語教育、すなわち大学における第2外国語教育においても有効だと考えられる。というのも高等教育である以上、初級教育であっても初等・中等教育との差別化は必要であり、「技能の習得」という点では既習外国語である英語と同等の能力の獲得が難しい状況では、このような外国語学習を通じた人間に対する「知的学び」が、人間理解についての新たな「教養」を構築する可能性を孕んでいると考えられるからである。

7. 外国語学習のその先に見えるもの —結びに代えて

昨今の初級外国語教育現場において、目標言語の「技能の習得」に基づく「コミュニケーション能力向上」を目標に掲げることによって生じる様々な問題について、ここまで論じてきた。これらの問題は、簡単に解決できるものではないばかりか、いまだ整理することすら困難で、輕輕に結論を出すことはできない。本稿の後半では、コミュニケーション能力向上を目指した教育の中で、「技能の習得」以外の「知的学び」を阻害しないことの重要性を論じたが、それだけで十分だとも思われない。

言語の重要な機能は情報伝達機能であるから、その機能を使いこなせる能力、すなわち一般的に言う「コミュニケーション能力」をまず獲得しようとするのは、当然のことといえる。しかし、その「コミュニケーション能力」あるいは「コミュニケーション」という概念自体が依然としてあいまいで捉えにくく、言語の機能も情報伝達ばかりではない、ということをお我々はまず自覚しなければなるまい。その上で、外国語学習の目標設定には、常に慎重であるべきだと思う。

外国語学習、言語学習は、経済社会のニーズや政策上の必要から国や財界が振る旗によって右往左往すべきものではない。むしろそこから外れ、一見非効率で役に立たないと思われがちな部分に、本質的なことが多く含まれ、そこに着目、活性化することが、成果を上げ結果を出す近道となることもしばしばである。外国語教育に従事する者は、そのことを決して忘れてはならない。

同時に、どのような目標を設定しようとも、その先に何があるのか、学習者は外国語学習を通じて何をつかみ、どのように行動するようになるのか、ということに対して、教える側は決して無関心、無頓着であってはならないと思う。それらに対する関与的態度は、例えば1における佐藤(2019)の「(3)批判的アプローチ」や4の熊谷・佐藤(2019)における「批判的メタコミュニケーション意識」のようなコミュニケーションが目指すべきものに関する指

針、6で述べた言語と人間に対する新たな認識に現れている。

外国語学習は、新たな疑問、発見、驚き、苦悩、そして歓びの連続である。外国語という母語と異なる言語との出会いと対話を通じて、他者の多様性を認め、自己を批判的に認識することによって、異なる他者との間に共通なものを見出すことができれば、それは1で仮に定義した「外国語によって互いに共通(common)のものを生み出す過程」というコミュニケーションの概念に相当するものといえるのではないだろうか。

参考文献

- 池上嘉彦(1984) 記号論への招待 岩波書店
- Cook, V. (1999) Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33, 165~209
- 佐藤慎司編(2019) コミュニケーションとは何か ポスト・コミュニケーション・アプローチ くろしお出版
- 清水崇文(2009) 中間言語語用論概論 第二言語学習者の語用論的能力の使用・習得・教育 スリーエーネットワーク
- 鈴木孝夫(1991) 日本の英語教育への私のメッセージ 安藤昭一編「英語教育現代キーワード事典」巻頭論文 増進堂
- 田中一嘉(2012) 言語教育と異文化理解教育のインターフェイス —大学教養教育における初級ドイツ語教育の場合— 「群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編 第61巻」 111~121頁
- 田中一嘉(2013) 外国語教育と言語教育 —日本の学校教育現場における言語教育の諸問題— 「群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編 第62巻」 85~96頁
- 田中一嘉(2015) 初級外国語の文法はどのように学習されているか —大学ドイツ語初級教科書と中学英語検定教科書における文法学習の在り方を比較して— 「群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編 第64巻」 61~74頁
- 馬場今日子・新多了(2016) はじめての第二言語習得論講義 英語学習への複眼的アプローチ 大修館書店
- Byram, M. & Fleming, M.(eds.) (1998) *Language learning in intercultural perspective*. Cambridge
- 堀田隆一(2016) 英語の「なぜ?」に答える はじめての

英語史 研究社

ホール、エドワード・T. (1979) 文化を超えて 岩田慶治・

谷泰訳 TBS ブリタニカ

八島智子 (2019) 外国語学習とコミュニケーションの心理
関西大学出版部

吉島茂・大橋理枝 (他) 訳・編 (2014) 外国語教育Ⅱ—外
国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠
— (追補版) 朝日出版社

日本学術会議言語・文学委員会文化の邂逅と言語分科会
(2016) 提言「ことばに対する能動的態度を育てる取り
組み—初等中等教育における英語教育の発展のために
—」

小学校学習指導要領第2章第10節外国語 (2017) 文部科学
省

中学校学習指導要領第2章第9節外国語 (2017) 文部科学
省

高等学校学習指導要領第2章第8節外国語 (2018) 文部科
学省

注

- 1) 八島 (2019) S.26
- 2) 佐藤編 (2019) S.iii ~ iv
- 3) 吉島茂・大橋理枝 (他) 訳・編 (2014) S.13~14
- 4) 八島 (2019) 第3章

5) 同 第4章、第5章 コミュニケーションに対する意欲
や態度については後述する。

6) 吉島茂・大橋理枝 (他) 訳・編 (2014) S.4~5、または
Cooke (1999) など

7) 鈴木孝夫 (1991)

8) Byram & Fleming (eds.) (1998)

9) 清水 (2009) S.279

10) 八島 (2019) S.184~185

11) 八島 (2019) S.183

12) 佐藤編 (2019) 第1章 コミュニカティブ・アプロー
チをめぐって 熊谷由理・佐藤慎司

13) 拙稿 (2015) では、中学英語、大学教養ドイツ語ともに、
コミュニケーション重視の教材ほど文法のまとまった説明
が少なく、巻末の補遺が多い傾向があることが確認されて
いる。

14) ドイツ語や英語を例にとると、比較や関係代名詞の一部
などである。

15) 「低コンテキスト文化」「高コンテキスト文化」につい
ては、ホール (1979) 参照

16) 群馬県では太田市の「ぐんま国際アカデミー」がその先
駆者である。

17) 日本学術会議言語・文学委員会文化の邂逅と言語分科会
(2016) 提言

18) 田中 (2012) S.115 ff.